
Le seconde generazioni di immigrati a scuola. Integrazione sì o integrazione no?

Jasmine Elia

**Edizione digitale**

URL: <http://journals.openedition.org/esp/297>

DOI: 10.4000/esp.297

ISSN: 2532-0319

Editore

Centre d'Information sur l'Éducation Bilingue et Plurilingue

Edizione cartacea

Data di pubblicazione: 1 giugno 2014

Paginazione: 77-91

ISSN: 1127-266X

Notizia bibliografica digitale

Jasmine Elia, « Le seconde generazioni di immigrati a scuola. Integrazione sì o integrazione no? », *Éducation et sociétés plurilingues* [Online], 36 | 2014, Messo online il 25 octobre 2014, consultato il 14 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/esp/297> ; DOI : 10.4000/esp.297

LE SECONDE GENERAZIONI DI IMMIGRATI A SCUOLA. INTEGRAZIONE SÌ O INTEGRAZIONE NO?

Jasmine ELIA

Dans notre pays la présence dans l'espace publique, et notamment dans les écoles, des descendants des migrants est désormais devenu un élément familier. Cela signifie que l'étude de ce que l'on appelle les deuxièmes générations représente de nos jours un domaine de recherche en expansion dont les caractéristiques sont connues depuis relativement peu de temps. Par le terme deuxième génération je fais référence aux enfants de personnes dépourvues de la nationalité italienne qui naissent en Italie ou arrivent dans ce pays à la suite d'un regroupement familial. Je tiens à préciser que les enfants de la prétendue deuxième génération sont avant tout une catégorie analytique abstraite construite par les sociologues. En effet, à l'intérieur de ce groupe sont comprises des histoires de vies et des parcours biographiques très différents et hétérogènes. Les situations locales et les histoires migratoires sont très différentes entre elles et de toute façon moins uniformes par rapport à celles qui caractérisent les descendants des migrants de pays tels que la France ou le Royaume-Uni, sur lesquelles une grande partie de la littérature nationale sur ce sujet est basée. L'objectif de l'article est de présenter une image du contexte scolaire italien pour comprendre en quelle mesure ce dernier contribue à l'intégration des enfants issus d'un regroupement familial, à savoir de l'ensemble des processus sociaux et culturels qui rendent l'individu membre d'une société.

In Italy, the presence of children of migrants in the public arena and particularly in schools has become a familiar occurrence. That means that, though knowledge about them is relatively recent, studying those known as the second generations is today a thriving field of research. The term here indicates children of people who do not have Italian citizenship, who were born in Italy or arrived thanks to family regrouping. It is above all an analytical category used by sociologists but in fact, the group includes totally different life stories and biographical itineraries. Their local situations and migrant narratives considerably differ from each other and are in any case less uniform compared to those of persons of migrant descent in countries such as France or the United Kingdom, on whom a large part of the national literature on the subject is based. Our aim here is to present an image of the Italian school context that permits grasping the extent to which it contributes to the integration of children having experienced family regrouping, i.e. to understanding the social and cultural processes that turn an individual into a full member of society.

UN RILEVANTE
PUNTO DI
PARTENZA:
IL RAPPORTO
TRA I RAGAZZI
RICONGIUNTI E I
LORO GENITORI

Quando parliamo di stranieri nelle scuole italiane è bene ricordare che il riferimento all'estraneità è e va limitato alla nazionalità degli studenti, mentre si adatta molto meno a descriverli nella loro complessità. Basterebbe già distinguere tra gli stranieri arrivati dall'estero e quelli nati in Italia per introdurre maggiore chiarezza. Riferendosi ai primi infatti si aprono nuovi temi, ad esempio quello del *ricongiungimento familia-*

Le seconde generazioni
di immigrati a scuola.
Integrazione sì
o integrazione no?

J. ELIA

re, delle *famiglie transnazionali* e, di conseguenza, del rapporto che questi ragazzi hanno con i genitori. Soffermandoci proprio su quest'aspetto affermo che tale rapporto è spesso complicato. È contrassegnato da relazioni ambivalenti e complesse ed il motivo è che spesso gran parte di questi giovani ha sperimentato una lunga separazione da uno o entrambi i genitori prima del ricongiungimento. Secondo l'affermazione di Luisa Leonini infatti le migrazioni, come molte altre trasformazioni sociali, producono inevitabilmente dei cambiamenti, non solo a livello personale, ma anche nelle relazioni interpersonali. Le migrazioni sconvolgono le routine, le abitudini, i ruoli di genere e intergenerazionali su cui si basava la vita familiare premigrazione, facendo così mutare anche le relazioni di dipendenza e potere. Emigrare è infatti, tra le altre cose, un processo di riorganizzazione e di rinegoziazione di rapporti tra congiunti, tra chi resta e chi parte. Detto ciò si può affermare che ricongiungimento non è sempre sinonimo di lieto fine, al contrario spesso è vissuto in maniera assai destabilizzante, dai figli o dai coniugi, con conseguenze diverse a seconda della relazione. In questo senso, il ricongiungimento non rappresenta solo un importante punto di arrivo per le famiglie, che riescono così a porre fine a separazioni talvolta lunghe e spesso forzate, ma anche un punto d'inizio, un momento di svolta che spesso stravolge abitudini acquisite e richiede una grande capacità di aggiustamento. A tal proposito è interessante la riflessione di un ragazzo marocchino che parla del suo primo anno di scuola in Italia. Come il suo non è raro trovare altri casi di ricongiungimento vissuto come una vicenda sofferta, che vede i protagonisti più come vittime degli eventi che come attori capaci di iniziativa.

Io la scuola media l'ho fatta in Marocco e quando sono venuto qua in Italia ho fatto prima superiore e quindi non sapevo parlare l'italiano ma non sapevo parlare l'italiano... ero al liceo B. di P. poi sono stato bocciato perché andavo male e avevo paura di non continuare più a studiare e quindi ho trovato un mio amico che faceva questa scuola che mi ha detto di venire qua... magari sarà più facile per me, quindi sono venuto qua. Avevo paura di avere gli stessi problemi che ho avuto nel liceo (pausa)... però non è così è stato più facile. L'unica cosa è che mi hanno chiesto la licenza media ma la mia era in Marocco e dunque quando facevo la prima superiore qua ho fatto anche la terza media: la mattina la prima superiore e facevo la terza media di sera per la licenza... e così. Poi avevo paura di prendere brutti voti e il primo voto era 8 di fisica eh e... poi da quel giorno ho detto: "va beh comincio a studiare" e ora prendo sempre la borsa di studio e vado benissimo a scuola.

Le seconde generazioni
di immigrati a scuola.
Integrazione sì
o integrazione no?

J. ELIA

D: Ma quando tu sei arrivato qui in Italia I tuoi genitori...

R: No c'ero solo io poi c'era anche mio fratello, mia sorella... sono arrivati tutti... abbiamo fatto il ricongiungimento familiare. Poi mia madre è tornata perché lei è ancora lì fa la professoressa... è ritornata in Marocco a insegnare, quindi siamo rimasti io e mio fratello e mia sorella si è sposata... cioè siamo rimasti io e mio fratello, mio padre lavora tutto il giorno. Poi piano piano ci siamo abituati (Mohamed, 20 anni, nato in Marocco, in Italia dall'età di 13 anni).

Dalle parole di questo ragazzo è facile comprendere come la sua esperienza di ricongiungimento non sia stato un punto di arrivo ma, al contrario, un nuovo inizio segnato da ostacoli e difficoltà che, come afferma lui stesso, col tempo e con fatica sono stati superati. Ma come è nato tutto questo? Quando ha iniziato a prendere forma una nuova immagine familiare?

La figura della famiglia transnazionale è salita alla ribalta da quando è diventato imponente il fenomeno delle partenze di donne adulte che lasciano dietro di sé i figli, i cosiddetti *orfani bianchi*. Essi sono affidati alle nonne, alle sorelle, alle figlie maggiori e, più raramente, ai mariti per impiegarsi come collaboratrici familiari e assistenti domiciliari nella parte "ricca" del mondo. Questa loro scelta di partire sovente coincide con l'impossibilità di fornire cure ai propri figli e con la colpevolizzazione da parte della comunità e dei figli stessi, i quali vivono la partenza come un abbandono. Dunque la questione del rapporto tra madri espatriate e figli rimasti in patria rappresenta un nodo cruciale del fenomeno delle famiglie transnazionali. Esso si trova al centro di numerose ricerche tra cui quella di Rachel Parreñas (2001) sulle madri filippine a Los Angeles e a Roma. L'autrice afferma che nell'esercizio della responsabilità dei genitori si possono distinguere tre forme di accudimento attese per assicurare il funzionamento della famiglia: *cure morali* che consistono nell'attività di socializzazione e nella trasmissione della disciplina della società. *Cure emotive* con cui si intende l'assicurazione di una stabilità emotiva attraverso l'espressione di sentimenti di attenzione, calore ed affetto. *Cure materiali* ossia il farsi carico delle necessità fisiche dei figli, come il cibo, il vestiario, l'abitazione. Qui rientra anche l'educazione che li conduce a diventare soggetti produttivi. Se la separazione è molto lunga, però, è inevitabile instaurare relazioni significative, forti e profonde con nonni e zii che sostituiscono i genitori nel ruolo educativo e di cura. Questo, infatti, equivale a far vivere ai figli un trauma aggiuntivo: la separazione dalle nuove figure di riferimento al momento del ricongiungimento con i genitori.

Le seconde generazioni
di immigrati a scuola.
Integrazione sì
o integrazione no?

J. ELIA

L'ISTRUZIONE. UN TERRENO D'INTEGRAZIONE IMPORTANTE

D: Quindi ti ha cresciuto per dieci anni tua nonna...

R: Sì...

D: È come se fosse un po' lei tua mamma...

R: Eh sì... infatti quando sono venuto qua è stato un po' un casino... io non volevo stare!!

(Pedro, 15 anni, genitori dominicani) (Leonini & Rebughini 2010).

Demoralizzata, stanca, delusa, la volpe di Esopo, impossibilitata a raggiungere il succulento grappolo d'uva, per salvaguardare il proprio orgoglio, piuttosto che ammettere le sue difficoltà e senza che nessuno possa aiutarla, volta le spalle al boccone prelibato etichettandolo come acerbo e quindi non più desiderabile.

Questa metafora usata da Andrea Ravecca (2009) risulta adatta per descrivere il reale stato d'animo ed effettivo comportamento di molti studenti. Quest'ultimi infatti, il più delle volte, vedono sfumare i propri progetti e le proprie ambizioni di fronte ad un sistema scolastico fortemente selettivo. Purtroppo il fenomeno della *dispersione scolastica* è definito multiforme e appare assai complesso. Esso è particolarmente grave nel momento in cui vi è un'evasione dall'obbligo scolastico. È un concetto, però, che comprende anche: l'abbandono dei corsi di studio superiore; il proscioglimento dell'obbligo senza il conseguimento del titolo; le ripetenze; le bocciature e le assenze; le frequenze irregolari; le discrepanze tra l'età e la classe frequentata; il basso rendimento; il conseguimento di un titolo a cui non corrispondono adeguate competenze e molti altri inconvenienti ancora. Spesso l'idea di proseguire gli studi al termine dell'obbligo, poi, non viene nemmeno presa in considerazione e tutto questo mette in luce l'imponente indicatore dell'insuccesso scolastico di fronte ad insegnanti, alunni e genitori. Il fenomeno di non considerare il proseguimento degli studi al termine dell'obbligo scolastico prende il nome di *Tune out*: una particolare forma di dispersione scolastica. In questo caso lo studente rimane fisicamente a scuola ma con un impegno scarso se non nullo. La conseguenza è il sorgere di dissonanze tra quello che egli valuta utile per il perseguimento dei propri scopi e quello che la scuola effettivamente offre, senza trovare nel contempo, al di fuori delle mura scolastiche, stimoli e alternative significative da intraprendere (LeCompte-Dworkin 1991).

Anche se la nota di partenza non è tra le più felici, ho ritenuto indispensabile cominciare questo paragrafo con una simile premessa. Tra tutti gli alunni da me intervistati, infatti, solo pochi

Le seconde generazioni
di immigrati a scuola.
Integrazione sì
o integrazione no?

J. ELIA

**L'ESEMPIO
PIEMONTESE**

hanno avuto modo di non trovarsi in difficoltà e di proseguire la loro carriera scolastica senza intoppi e interruzioni.

D: (Sorriso) E... invece tu? (Sorriso)

R: Io son nato in Ghana, si trova Africa, ovest vicino all'equatore... Le spiace farle lei le domande e io rispondo? Perché non parlo bene l'italiano.

D: Va bene, diamoci del tu... se siete d'accordo... quindi tu sei nato in Ghana e sei venuto qui in Italia quando?

R: Da otto anni che sono qui in Italia, ho fatto la seconda media... e diciamo che mi hanno passato così, perché non sapevo niente diciamo che solo matematica e inglese ce le avevo su neanche una lingua avevo su e inglese perché parlo inglese.. poi passo in terza media e capivo un po' di più e mi hanno suggerito di andare al San Torre che si fa scienze, lì... e biologia per due anni ehh non mi è piaciuto tanto e il terzo anno ho cambiato scuola e.. mi hanno fatto ricominciare dalla prima perché l'indirizzo era diverso e ho incominciato dalla prima qua e... l'anno scorso facevo la quarta e sono stato bocciato cioè avevo una materia sotto e per problemi familiari non sono venuto a fare l'esame e mi hanno bocciato. (Isaac 21 anni, in Italia da 8 anni).

D: E quindi arrivata in terza media, all'orientamento le avevano detto qualcosa le insegnanti?

R: No le insegnanti...(titubanza)... non mi hanno indicato, sono io che ho scelto... Anzi loro mi hanno guardato e detto: "troppo difficile per te quella scuola!". Sì, sì, sì... non hanno fiducia. (Aisha 18 anni nata in Italia da genitori marocchini).

R: Anche a me hanno detto la stessa cosa.(Pedro 17 anni nato in Cile in Italia dall'età di 11 anni).

R: E nel mio caso...sono in questa scuola da 5 anni. Io sono del Perù appena avuto l'occasione sono venuta qui in Italia. Ho fatto la prima superiore qui poi son stata bocciata un anno in terza e... quindi avendo finito le medie in Perù mi sono trovata a incominciare la prima superiore dopo sette anni quindi ero già in ritardo di tanti anni...(Rosita peruviana 22 anni. In Italia dall'età di 12 anni).

Questi passaggi di intervista sono solo alcuni dei numerosi esempi di come interruzioni, ripensamenti ed inconsapevolezza dell'andamento del futuro percorso scolastico non siano eccezioni ma episodi all'ordine del giorno. Allora la scuola è realmente un elemento decisivo per una buona integrazione? A questi ragazzi si presentano davvero le medesime possibilità dei loro coetanei nazionali?

Dare una risposta a queste domande conduce senza dubbio verso una strada complessa e tortuosa. L'esempio piemontese,

Le seconde generazioni
di immigrati a scuola.
Integrazione sì
o integrazione no?

J. ELIA

però, può senz'altro tornare utile per restituire un'immagine completa del fenomeno sia su scala regionale, sia su scala nazionale. In quanto tale regione è tra quelle in cui la presenza degli studenti stranieri è tra le più alte d'Italia. In poco più di dieci anni il numero di studenti stranieri è cresciuto in maniera significativa e l'aumento continua a ritmi sostenuti anche nel breve periodo. Le nazionalità presenti nelle scuole sono ben 148, ma tra le prime cinque troviamo quella rumena con 12.344 iscritti, quella marocchina che ne ha 10.760, quella albanese che ne conta 7.788 e a seguire quella cinese composta da 1.771 ragazzi e quella peruviana con altri 1.757 studenti.

Giovanna Zincone paragona i percorsi scolastici degli allievi stranieri ad una corsa ad ostacoli in cui ritardi e bocciature sono tutt'altro che sporadici e costituiscono i fattori che inevitabilmente incidono sulla prosecuzione degli studi. La differenza dei tassi di promozione tra autoctoni e stranieri raggiunge il 14,5 % nelle scuole superiori a sfavore dei secondi e questo determina inserimenti in classi inferiori rispetto all'età anagrafica. Tale fenomeno è più limitato per le scuole elementari in cui il ritardo si estende a 2 bambini su 10, mentre risulta più significativo nelle scuole medie e decisamente preoccupante per gli istituti superiori. Per quanto riguarda la loro distribuzione a livello provinciale le percentuali più alte si registrano in quella di Torino (51%) seguite da quella di Cuneo (15%) e di Alessandria (11%).

Avendo svolto gran parte delle mie interviste a Torino, mi limiterò ad una breve presentazione del capoluogo. A Torino nell'anno scolastico 2005/2006 la presenza degli stranieri ammontava complessivamente a 24.726 e collocava Torino e provincia al terzo posto per consistenza numerica, dopo Milano (41.804) e Roma (33.358). I due terzi degli allievi iscritti frequentano gli istituti ubicati in zone della città dove si concentra la maggior parte della popolazione immigrata e dove sono state realizzate numerose sperimentazioni e progetti volti all'inserimento e all'integrazione degli studenti stranieri. In particolare sembra che in alcune scuole situate in quartieri a più alta densità di residenti immigrati vengano convogliati più alunni stranieri di quanti non ne abitino effettivamente in quelle zone. Oltre le zone della città dove essi sono più concentrati, però, vi è un'altra spinosa questione: la distribuzione degli allievi stranieri tra sede centrale e succursale.

Relativamente a questo, la ricerca del 2006 di Adriana Luciano, Monica Demartini e Roberta Ricucci con il Comitato oltre il razzismo, dimostra che nell'anno scolastico 2003/2004, su 22 scuole medie che dispongono di più sedi, 16 istituti avevano una

Le seconde generazioni
di immigrati a scuola.
Integrazione sì
o integrazione no?

J. ELIA

UNA SCELTA IMPORTANTE

percentuale di studenti stranieri più elevata in succursale (in alcuni casi il distacco raggiungeva i 17 punti percentuali). Mentre solo in 6 scuole allievi italiani e stranieri erano equamente distribuiti tra l'una e l'altra sede. Il risultato è stato che la concentrazione ha causato non pochi disagi in quelle classi in cui le provenienze erano molteplici, mettendo a dura prova insegnanti troppo spesso impreparati. La non conoscenza della lingua italiana, la diversa età degli allievi, la complessità delle situazioni familiari e i continui arrivi in corso d'anno non fanno che aumentare le difficoltà organizzative e gestionali. Il rimedio spesso è stata la chiusura del plesso, una decisione condivisa non soltanto dagli insegnanti ma anche da genitori di allievi stranieri, preoccupati di essere confinati in scuole ghetto.

Un'ultima ma semplice e chiara considerazione, che offre un'idea più precisa della situazione nella realtà scolastica torinese, è quella che su 100 studenti 9 hanno origini non italiane. Questo spiega che le differenze più considerevoli tra le varie scuole risultano, non solo dalla concentrazione di stranieri in alcune aree cittadine, ma anche dalle scelte tra i diversi indirizzi scolastici.

Il transito dalle scuole medie inferiori a quelle superiori è un ottimo indicatore. Esso infatti rivela se l'inserimento scolastico degli stranieri si stia muovendo verso un'integrazione subalterna, che porterà ad assimilare la storia dei figli a quella dei padri, oppure verso un'integrazione alla pari dove gli esiti non saranno influenzati da processi di discriminazione e stereotipizzazione.

Rifacendomi all'esempio torinese i dati ci informano che su 3.436 studenti stranieri, 2.378 decidono di continuare a studiare; 720 prendono in considerazione la possibilità di assolvere l'obbligo formativo con dei corsi di formazione professionale e i rimanenti 338 desiderano entrare nel mercato del lavoro con un contratto di apprendistato. Il fatto che la maggioranza decida di proseguire gli studi è senz'altro un dato positivo, ma ciò non toglie che in quest'immagine vi siano allo stesso tempo luci ed ombre. Resta molto forte infatti la concentrazione in percorsi scolastici di basso profilo che, in teoria, dovrebbero favorire un rapido inserimento nel mercato del lavoro, ma spesso così non è. Ciò che è più difficile, però, è delineare il quadro statistico di coloro che abbandonano la scuola dopo la terza media. Secondo l'opinione di alcuni insegnanti i ragazzi stranieri e italiani sicuri di questa decisione tendono ad assimilarsi tra loro, soprattutto per quanto riguarda le condizioni socio-economiche del contesto familiare, condizione assai più forte della nazionalità d'origine.

Le seconde generazioni
di immigrati a scuola.
Integrazione sì
o integrazione no?

J. ELIA

L'associazione tra lo status socioeconomico dei genitori e la riuscita scolastica dei figli infatti è ampiamente dimostrata da numerose ricerche (per una sintesi della letteratura sociologica si veda Cobalti, 1997). Sempre Andrea Ravecca afferma che:

il livello di istruzione dei genitori, combinato con il loro status occupazionale, la struttura e il reddito familiare rappresenta il più importante predittore del successo scolastico dei figli. I genitori attraverso la loro disponibilità economica e per mezzo del loro capitale umano (l'insieme delle caratteristiche individuali, come l'istruzione e le abilità personali) e culturale (l'insieme dei beni culturali: libri, quotidiani, teatro, cinema ecc...), forniscono ai figli risorse di ordine materiale e simbolico.

Tuttavia, pur esistendo una forte correlazione tra le forme di capitale economico, culturale ed umano, è quest'ultimo che più degli altri interviene maggiormente nel determinare traiettorie educative di successo indipendentemente dallo status di cittadino e di straniero. In particolare la formazione e crescita del *capitale umano* avviene attraverso i processi educativi di un individuo che interessano l'ambiente sociale, quello familiare, la scolarità e le esperienze di lavoro. Il capitale umano sta alla base del sistema delle relazioni interpersonali, formali ed informali, che generano il *capitale sociale* di una comunità, di un territorio, di un paese. Il concetto di capitale sociale invece è usato in sociologia per indicare l'insieme delle relazioni interpersonali formali ed informali essenziali anche per il funzionamento di società complesse e altamente organizzate. Esistono relazioni ben definite tra capitale umano, sociale e sviluppo economico di una comunità sia essa un territorio, una regione o una nazione. Il capitale umano e le sue relazioni con la crescita economica trovano ampio spazio negli scritti del 1964 dell'economista americano Gary Becker.

La vera differenza tra l'esperienza educativa dei giovani di seconda generazione e i loro coetanei autoctoni risiede sia nella diversa dotazione di capitale umano, sia nella modalità di fruizione di questa fondamentale risorsa. A tal proposito è fondamentale sottolineare che le migrazioni intervengono a modellare il capitale umano in modo determinante e questo è ben dimostrato anche dagli studi di Chiswick (1978). Da questi ultimi infatti emerge come, a parità del livello di istruzione, la possibilità di convertire le credenziali educative in reddito per gli immigrati sia inferiore. Un difetto della migrazione infatti è che essa impedisce il completo trasferimento del capitale umano accumulato in patria dagli individui prima della loro partenza. In sintesi lo status di immigrato ha la capacità di determinare la direzione delle traiet-

Le seconde generazioni
di immigrati a scuola.
Integrazione sì
o integrazione no?

J. ELIA

TIPOLOGIE DI STUDENTI IMMIGRATI

torie educative mettendo in gioco elementi specifici, se pur non deterministici, come quelle riferibili alle discriminazioni razziali o alle abilità linguistiche.

Dalle considerazioni fatte finora è quindi evidente come il primo decennio degli anni Duemila abbia subito un costante e rapido incremento della popolazione scolastica multietnica. Questo ha mutato la demografia dei sistemi d'istruzione, non solo dell'Italia, ma di buona parte dei paesi occidentali facendo emergere un bisogno di conoscenza delle caratteristiche e dei problemi che originano in termini di politiche scolastiche e di orientamenti pedagogici. Inoltre sin dalla crescita della presenza di ragazzi stranieri o di origine straniera è subito emerso che essi rappresentano una nuova fascia debole, a rischio di fallimento scolastico. La situazione italiana non è distante da quella di altri contesti europei a recente passato migratorio, come Spagna e Portogallo, dove la ricerca sugli esiti scolastici è ancora allo stato embrionale. In Francia, Olanda, Gran Bretagna e Germania invece la letteratura sul tema ha contribuito ad esplorare il fenomeno proponendo fecondi spunti di riflessione. Tuttavia è la letteratura extraeuropea, specie di matrice statunitense, che ha sviluppato differenti teorie, talvolta in contrasto tra di loro, finalizzate a comprendere il *minority achievement gap* (Ravecca 2009).

Ma come è possibile reagire a questa sfida? Qual è stata l'evoluzione delle iniziative? E quali sono stati i maggiori cambiamenti che hanno attraversato gli ultimi vent'anni?

La risposta alla prima domanda prende in considerazione lo sviluppo di numerose sperimentazioni e programmi scolastici indirizzati agli studenti stranieri. Tali programmi e sperimentazioni però hanno affrontato un percorso discontinuo e talvolta anche contraddittorio dovuto all'eterogeneità della popolazione studentesca per luogo di nascita, durata della frequenza scolastica in Italia, conoscenza della lingua italiana, capacità individuali e caratteristiche dei sistemi educativi di provenienza. Tutti elementi questi che non facilitano la creazione di strumenti educativi flessibili né tantomeno agevolano la loro applicazione nella rigida cornice dell'istituzione scolastica.

In più l'insieme di studenti stranieri, oltre a non essere un gruppo omogeneo per i motivi appena elencati, presentano altre caratteristiche che li differenziano tra loro e per questo possono essere classificati in quattro tipi di studenti. Tale tipologia è stata costruita grazie a una elaborazione statistica che andava al di là della

descrizione delle caratteristiche degli intervistati. Il modo in cui si è proceduto è il seguente: è stata impostata un'analisi fattoriale in cui sono state tenute in considerazione variabili relative agli anni di scolarità in Italia, alle competenze in italiano e alla lingua parlata al di fuori del contesto scolastico. Tali risultati sono stati incrociati con il successo scolastico, basato sull'autopercezione del rendimento ed eventuali bocciature (Luciano *et alii.* 2009). Essa presenta:

- *gli assimilati*: è l'insieme di studenti che cercano di adattarsi interamente al contesto in cui si trovano. Ne fanno parte chi sa leggere e scrivere correttamente l'italiano, chi ottiene buoni risultati scolastici, frequenta soprattutto amici italiani e ha pochi collegamenti con la propria comunità di origine.

D: Quali sono i tuoi ricordi dei primi anni di scuola?

R: Ma già dalla scuola materna o anche dalle elementari?

D: Se hai ricordi sì.

R: Ma io ho passato una bellissima infanzia, cioè ho ricordi proprio belli... cioè non ho avuto nessun tipo di problema.

R: Sì, sì, sì ma allora diciamo che i miei professori avevano molta fiducia in me, infatti mi ricordo... che a me avevano consigliato di fare il classico e mi ricordo addirittura che in una gita scolastica la nostra professoressa di lettere ci aveva accompagnato in gita era a Torino, eravamo andati a visitare la Rai di Torino, perché stavamo facendo un progetto e la Rai di Torino è proprio lì in via Verdi e mi ricordo che la mia professoressa ci teneva talmente tanto che io facessi poi anche lettere, insomma qualcosa di relativo al liceo classico che mi aveva proprio preso e mi ha detto: "vieni che ti porto a Palazzo Nuovo" e mi aveva fatto visitare l'università a me e a un'altra mia compagna che poi lei ha scelto di fare storia e ha fatto anche il classico lei e lei ci teneva tanto... ma era proprio, molto... ma fiduciosa.

- *Gli integrati funzionali*: sono i ragazzi che hanno competenze linguistiche adeguate, vanno bene o abbastanza bene a scuola e tendono a mantenere forti i legami con il paese d'origine, ad esempio frequentando principalmente persone della stessa provenienza con le quali parlano nella propria lingua.

D: Nel vostro caso come...

R: Dunque io mi sono iscritta anzitutto perché avevo intenzione di andare all'università e se va tutto bene, ovviamente se studio molto, vorrei fare odontoiatria e dunque, diciamo mi facilita in qualche modo le conoscenze, come tecnologia del laboratorio e mi sono iscritta più che altro per quello e poi avendo un po' in famiglia, cugini che fanno un po'

Le seconde generazioni
di immigrati a scuola.
Integrazione sì
o integrazione no?

J. ELIA

lo stesso mestiere... diciamo che sono stata in qualche modo più o meno influenzata.

D: Quindi lei si è iscritta a 14 anni, o quando è stato, basandosi su...

R: Sì, tra un anno più o meno farò il test per andare all'università e quindi... per quello, poi boh mi piaceva la materia, le materie scientifiche, mi piaceva comunque per l'indirizzo che vorrei scegliere per fare l'università.

D: Lei aveva già fatto le scuole medie?...

R: No, io avevo fatto solo la terza media qua in Italia... non ho avuto difficoltà perché parlavo già italiano quindi... sono stata comunque avvantaggiata da questa passione... dato che mi piacciono le lingue quindi... non so... sono stata avvantaggiata, tutto qua. (Elia 19 anni, nata in Perù, in Italia dall'età di 14 anni).

• *Gli integrati subalterni*: ne fanno parte gli allievi con percorsi scolastici non positivi, che cercano di mimetizzarsi il più possibile tra i compagni italiani e, se figli di coppie miste, di non far emergere la loro doppia appartenenza.

R: Io... beh io invece nato qui però i primi tre anni della mia vita sono stati in Filippine dove sono nati i miei genitori... ho fatto i primi tre anni lì, elementari poi son venuto subito qui e ho fatto la terza elementare fino adesso e ho sempre vissuto qua, quindi la vita al mio paese non la conosco. Cioè non l'ho conosciuta molto bene me lo hanno sempre raccontato i miei genitori com'è. Beh qui mi sono trovato abbastanza bene... in questa scuola... cioè scuola l'ho scelta... non è stata la mia prima scelta... dopo le medie sono andato all'istituto per geometri ma non mi piaceva come corso, come scuola... l'ho scelto tramite gli amici perciò lo hanno scelto i miei amici e ci sono andato anche io. Poi ho sentito mia sorella che ha... che faceva l'odonto e mi ha detto che meccanico. Io invece pensavo quello delle macchine... credevo. Tutta altra cosa quando poi mi hanno spiegato cos'è. Quando mi han spiegato com'è, cosa si fa a scuola mi son detto: "non è male!" (Michael 20 anni, nato in Italia da genitori filippini).

A tal proposito è anche interessante l'opinione di un'insegnante di scuola media la quale conferma che:

tra gli alunni integrati subalterni permane la vecchia presenza proveniente dal Maghreb, lo zoccolo duro che ha difficoltà di inserimento sociale, un alto tasso di abbandoni, la mancanza di riferimenti familiari. Spesso arrivano analfabeti dal proprio paese d'origine e non sono in grado di capire le richieste degli insegnanti. Una volta appresa la lingua di uso comune non sono più interessati a continuare gli studi per avere altre possibilità. Non si tratta di mancanza di motivazioni, ma soprattutto

Le seconde generazioni
di immigrati a scuola.
Integrazione sì
o integrazione no?

J. ELIA

TIPI DI INTERVENTI DELLE SCUOLE

to di condizioni economiche, che determinano il volersi/doversi subito inserire nel mercato del lavoro. (Zincone 2009, p.138).

- E infine *gli esclusi*: in altri termini i più a rischio, quelli che ottengono bassi risultati dal punto di vista scolastico e che limitano al minimo i contatti con l'ambiente sociale e scolastico in cui sono inseriti, privilegiando quasi esclusivamente i rapporti con i conazionali.

D: Hai degli amici qui in Italia?

R: Sì e quasi tutti... vanno in giro con gli albanesi. Un amico solo italiano vado pure a casa sua dormo là, lui pure da me e gli altri solo "ciao, ciao" o al pub per uscire e il mio amico è grande lavora, ha tipo 21 anni e lavora quando c'è lavoro. (Blet 16 anni, in Italia dall'età di 11 anni).

In base a questi quattro tipi di alunni le fasi più significative dell'evoluzione delle iniziative hanno visto innanzitutto un'attenzione costante all'insegnamento dell'italiano come seconda lingua. In particolare la direzione scolastica investe su un nuovo tipo di formazione degli insegnanti così da dotarli di necessarie competenze sia sugli universi linguistici, che sulle differenti metodologie di insegnamento. Alle attività di formazione si affiancano le richieste, sempre più frequenti da parte delle scuole, di altri operatori esterni così da poter affiancare quotidianamente gli insegnanti nelle attività scolastiche. Ne sono un esempio i mediatori culturali, le figure del privato sociale, i volontari che gestiscono laboratori di lingua italiana, le attività interculturali e i doposcuola. Grazie al loro intervento la scuola è riuscita a gestire, anche se a fatica, la complessità dell'arrivo e dell'inserimento di questi nuovi allievi ai quali spesso non manca la necessità di un processo di apprendimento, non solo scolastico, ma anche sociale e talvolta psicologico.

L'interesse è stato rivolto anche ai tipi di interventi utilizzati dalle scuole. Dall'inizio del fenomeno ad oggi tali interventi hanno subito poche variazioni ciò significa da un lato la validità di un modello che sembra funzionale e dall'altro l'inizio di un pericoloso atteggiamento inerziale. Il fenomeno è in continuo mutamento, le caratteristiche degli allievi cambiano per provenienza, *curricula* scolastici, competenze linguistiche e prospettive future; ciò che non cambia è il modo di guardarli, le lenti che vengono adoperate. Anche gli enti locali infine hanno attuato attività di sostegno e investito risorse per sostenere le scuole e i docenti in questa nuova sfida. L'inconveniente però è stata la frammentazione

Le seconde generazioni
di immigrati a scuola.
Integrazione sì
o integrazione no?

J. ELIA

degli interventi che di volta in volta sono stati definiti più sulla base dei criteri di assegnazione dei fondi piuttosto che sulle reali esigenze delle singole scuole.

Nonostante tutti i buoni propositi però la realtà dei fatti tende ad essere sempre più complicata. Spesso gli interventi erano e continuano ad essere di carattere occasionale e le iniziative hanno cadenza annuale o semestrale. Le scuole programmano e gestiscono con costante incertezza, navigano a vista e i progetti sperimentali faticano a diventare prassi consolidate pure nel momento in cui si rivelano positivi ed opportuni. Le scuole però non hanno tutte il medesimo atteggiamento: ci sono quelle che affrontano la sfida con atteggiamento di *apertura* e si caratterizzano per essere favorevoli all'ingresso degli allievi stranieri. Vi è una ricca e aggiornata predisposizione di progetti che sostengono i processi di inserimento e di integrazione. Altre che *delegano* questo impegno ad altre organizzazioni. In questo caso vi è una disponibilità ad accogliere, ma senza un reale impegno per l'organizzazione di attività agevoli per questi ragazzi. Altre ancora che ritengono che una selezione degli alunni sia il modo migliore per mantenere alto il livello d'insegnamento, anche la selezione non incoraggia all'iscrizione. Infine quelle che dimostrano un atteggiamento di *chiusura* frapponendo considerevoli barriere all'ingresso per i ragazzi stranieri poiché ha come maggiore preoccupazione quella di proteggere l'utenza italiana dall'invasione di quest'ultimi. Dopo questa breve analisi allora è possibile affermare positivamente che la scuola fa parte di quell'insieme di strumenti fondamentali, se non altro utili, per l'integrazione di questi giovani? La scuola permette davvero loro di non restare ubicati ai margini della società?

L'immagine offerta dal contesto italiano non è tra le più semplici e tanto meno tra le più felici. Complessivamente, per quel che riguarda la dimensione dell'integrazione, studenti italiani e stranieri non mostrano particolari differenze. Al contrario se l'attenzione è rivolta solo ai componenti del gruppo degli studenti stranieri le differenze sono più che considerevoli. Le prospettive future, gli atteggiamenti e i valori di riferimento, i risultati scolastici e le relazioni di amicizia che si costruiscono variano in funzione di variabili quali: il luogo di nascita; l'età di arrivo; il numero di anni scolastici frequentati in Italia; la conoscenza della lingua italiana; le caratteristiche e il progetto del nucleo familiare.

Nel complesso le scuole italiane presentano docenti e dirigenti che hanno maturato con diversa intensità la consapevolezza della portata del fenomeno e la necessità di attuare interventi

Le seconde generazioni
di immigrati a scuola.
Integrazione sì
o integrazione no?

J. ELIA

CONCLUSIONE

strutturali, ma sono pur sempre scuole in affanno in cui la presenza straniera ancora una volta funziona da cartina di tornasole di carenze strutturali, formative e finanziarie. Al termine delle scuole medie l'orientamento riservato ai ragazzi stranieri da parte degli insegnanti verso gli istituti professionali è caldamente consigliato, ma solo raramente questi ultimi usufruiscono di un'offerta formativa che tiene conto, ad esempio delle competenze linguistiche e della scolarità pregressa. Ad ogni modo a fronte della progressione delle iscrizioni negli istituti professionali si assiste anche all'incremento delle iscrizioni in istituti tecnici e licei:

è la sfida di studenti che arrivano con percorsi scolastici brillanti e che non vogliono restare ai margini, non vogliono replicare i percorsi di integrazione subalterna di genitori molto qualificati, ma che il percorso migratorio ha spinto verso i gradini più bassi della scala sociale. La forte spinta motivazionale, l'impegno e la determinazione di coloro che scelgono questi percorsi scolastici dovrebbero incontrarsi con insegnanti e istituzioni scolastiche che in virtù dell'autonomia scolastica, predispongano piani educativi individualizzati, rivisitino programmi, aggiornino metodologie didattiche e strumentali di valutazione. Cosa che raramente avviene.

La scuola italiana quindi è messa a dura prova da una sfida che non può essere affrontata in solitudine, ma necessita di reti di collaborazione tra istituti scolastici e altre agenzie educative per migliorare il servizio di accompagnamento e di orientamento di cui gli studenti necessitano. Non solo, occorre anche approfondire la conoscenza delle caratteristiche, dei bisogni e delle aspettative dei figli dell'immigrazione. Per loro le difficoltà potrebbero essere non più solo linguistiche ma anche di definizione identitaria, di gestione di diverse appartenenze culturali e religiose, di confronto con compagni, titolari di diritti e quindi di opportunità differenti. Se si cade nell'errore di trascurare per lungo tempo questi aspetti i rischi che si corrono sono alti. In primo luogo quello della creazione di scuole ghetto, a seguire il rischio del passaggio da classi normali a classi differenziali ed, infine, il rischio dell'abbandono scolastico e l'avvio a percorsi di marginalità e devianza. Per evitarli sarebbe utile accettare il fatto che l'allievo straniero è ormai una presenza strutturale a lungo termine che necessita di programmi adeguati e strumenti metodologici in grado di valorizzare le competenze pregresse. Pare quindi che la scuola italiana sia ancora lontana dal famoso traguardo di traghettare questi ragazzi verso una piena integrazione, per questo

Le seconde generazioni
di immigrati a scuola.
Integrazione sì
o integrazione no?

J. ELIA

BIBLIOGRAFIA

sarebbe opportuno monitorare le esperienze positivamente realizzate nei diversi contesti italiani e favorirne la loro trasferibilità, nonché verificare se modelli sperimentati con successo in altri contesti internazionali (ad esempio Francia, Gran Bretagna, Germania) possono essere applicati anche nella realtà italiana.

BARBAGLI M., SCHOMOLL C. 2011. *Stranieri in Italia. La generazione dopo*. Il Mulino, Bologna.

BONICA L., OLAGNERO M. 2011. *Come va la scuola? Genitori e figli di fronte a scelte e carriere scolastiche*, Edizioni Infantie.

BOUDON R. 1979. *Istruzione e mobilità sociale*, Zanichelli, Bologna.

COLOMBO A., SCIORTINO G. 2006. *Stranieri in Italia. Assimilati ed esclusi*, Il Mulino, Bologna.

GRANATA A. 2011. *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*, Carocci, Roma.

LEONINI L., REBUGHINI P. 2010. *Legami di nuova generazione: relazioni familiari e pratiche di consumo tra i giovani discendenti di migranti*, Il Mulino, Bologna.

LUCIANO A., DEMARTINI M., RICUCCI R. 2009. L'istruzione dopo la scuola dell'obbligo. Quali percorsi per gli alunni stranieri? pp. 140-171 in ZINCONE G., *Immigrazione: segnali di integrazione. Sanità, scuola e casa*, Il Mulino, Bologna.

QUIEROLO Palmas L. 2006. *Prove di seconde generazioni. Giovani di origini immigrata tra scuola e spazi urbani*, Franco Angeli, Milano.

RAVECCA A. 2009. *Studiare nonostante. Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore*, Franco Angeli, Milano.

RICUCCI R. 2010. *Italiani a metà: giovani stranieri crescono*, Il Mulino, Bologna.

ZINCONE G. 2009. *Immigrazione: segnali di integrazione. Sanità, scuola e casa*, Il Mulino, Bologna.